
Systèmes éducatifs africains et orientations internationales pour l'éducation au XXI^e siècle

Abdeljalil Akkari



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/6105>
DOI : 10.4000/ries.6105
ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education international

Édition imprimée

Date de publication : 30 avril 2018
Pagination : 20-25
ISBN : 978-2-85420-618-0
ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Abdeljalil Akkari, « Systèmes éducatifs africains et orientations internationales pour l'éducation au XXI^e siècle », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 77 | avril 2018, mis en ligne le 30 avril 2020, consulté le 24 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/6105> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.6105>

Ce document a été généré automatiquement le 24 juin 2021.

© Tous droits réservés

Systèmes éducatifs africains et orientations internationales pour l'éducation au XXI^e siècle

Abdeljalil Akkari

- 1 L'agenda Éducation 2030 fait partie des 17 objectifs de développement durable des Nations unies. Tout d'abord, questionnons l'utilité des déclarations internationales en matière d'éducation. On observe en effet que les objectifs ambitieux sont repris d'une conférence internationale à l'autre. En réalité, il faut souligner le caractère à la fois utopique mais aussi mobilisateur de ces orientations. Leur intérêt se situe essentiellement dans leur capacité à mobiliser ressources (notamment financières). Sur le plan national, un agenda international porté par les Nations Unies a une valeur symbolique forte. Il marque un cap, un horizon vers lequel la communauté éducative internationale veut tendre. La nouveauté de l'agenda 2030 est qu'il a pour ambition de réunir l'ensemble des nations sur des objectifs similaires et universels.
- 2 Il est utile de se demander ce que les États membres de l'ONU font d'un agenda international. La réponse à cette question dépend de la puissance des États et de leur place dans la géopolitique mondiale. Pour les États les plus puissants, l'agenda exerce une influence relativement limitée sur leurs politiques éducatives domestiques, en dehors du choc ponctuel lié à la publication des résultats des études comparatives internationales. En revanche, pour les États les plus dépendants de l'aide internationale à l'éducation, la conformité avec les orientations d'un agenda international peut leur permettre d'accéder à des financements indispensables pour le développement ou simplement le maintien de leurs systèmes éducatifs.

Les orientations ambivalentes de l'agenda 2030

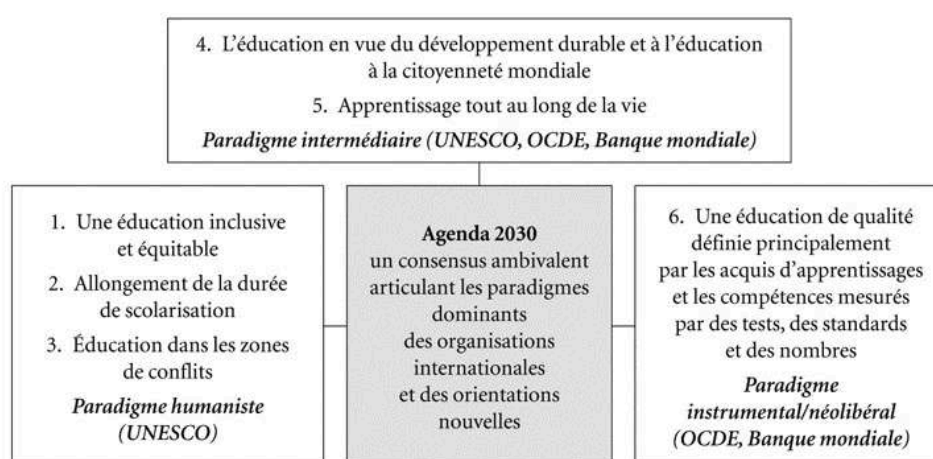
- 3 Les principales orientations de l'agenda international de l'éducation se reflètent dans la déclaration d'Incheon de 2015 et dans le cadre d'action 2030 (Unesco *et al.*, 2015a).

- 4 La première orientation préconise une éducation inclusive et équitable. À travers des cibles universelles, cette orientation permettrait de terminer le chantier inachevé de l'Éducation pour tous (EPT) et des Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) relatifs à l'éducation. Elle est inspirée d'une vision humaniste de l'éducation et du développement fondée sur les droits humains, la dignité, la justice sociale, l'inclusion, la valorisation et préservation des diversités culturelle, linguistique et ethnique. Elle réaffirme que l'éducation est un bien public et un droit humain fondamental préalable à l'exercice d'autres droits. En bref, cette orientation représente à la fois la philosophie de l'éducation de l'Unesco et reprend les difficultés constatées dans les précédents agendas par rapport aux inégalités et à l'exclusion. On peut également se réjouir de l'acceptation par la Banque mondiale d'un texte qui stipule que l'éducation est un bien public et rappelle la responsabilité première des États dans son financement.
- 5 La deuxième orientation de l'agenda 2030 est l'allongement de la durée de scolarisation, avec, d'une part, l'instauration d'au moins une année d'enseignement pré-primaire de qualité, gratuit et obligatoire. D'autre part, l'agenda préconise douze années d'enseignement primaire et secondaire de qualité, gratuit et équitable, financé par l'État, dont au moins neuf années obligatoires, débouchant sur des acquis pertinents. Par rapport aux précédents agendas internationaux de l'éducation, il s'agit donc d'un allongement aux deux extrémités de l'éducation de base et de l'ajout de l'impératif des acquis pertinents. Trois observations méritent d'être formulées sur cette orientation. Tout d'abord, cet allongement nous semble trop lourd à assumer pour de nombreux pays du Sud. Il s'agit d'une injonction paradoxale : « allonger la durée de scolarisation et améliorer en même temps les acquis d'apprentissage ». Paradoxale, dans le sens où la recherche a bien mis en évidence que l'allongement ne signifie pas automatiquement l'amélioration des apprentissages. Du reste, l'accès facilité au secondaire et même au supérieur, préconisé par l'Agenda 2030, fait l'impasse sur les difficultés d'insertion de jeunes diplômés dans le monde du travail. Développer un plus grand accès à l'école sans se préoccuper du déficit d'emplois qualifiés ne nous paraît pas réaliste. Dans beaucoup d'endroits dans le monde, il y a davantage un besoin d'emplois que d'augmentation de la scolarisation.
- 6 La troisième orientation est l'impératif d'une éducation de qualité par une amélioration des acquis de l'apprentissage. Un renforcement des processus d'apprentissage et d'évaluation des acquis semble nécessaire. De plus, les enseignants devraient être motivés, avoir les moyens d'agir et être recrutés de manière adéquate après une formation satisfaisante. Les systèmes éducatifs devraient être gérés de manière efficace et efficiente et dotés de ressources suffisantes. La conception de la qualité sous-jacente à cette orientation peut aboutir au triomphe d'une culture globale des tests et de la reddition des comptes qui produirait automatiquement de la qualité. Bien entendu, il ne s'agit pas de contester l'importance de l'évaluation dans tout acte éducatif. Ce dernier n'a aucun sens s'il ne se préoccupe pas de son impact sur l'apprenant. Le problème est de croire qu'en mettant en place cette culture des tests et de la redevabilité, on recueillera mécaniquement des résultats probants en matière de compétences en lecture, écriture et calcul. Par ailleurs, l'Agenda n'aborde pas explicitement des sujets qui expliquent en grande partie la faiblesse des acquisitions des élèves dans de nombreuses régions du monde. Pour nous limiter au contexte africain, les bons résultats du Burundi lors de l'enquête PASEC s'expliquent essentiellement par l'utilisation de la langue maternelle des élèves comme langue

d'instruction, contrairement à tous les autres pays. Le droit à une éducation en langue maternelle ou au moins bilingue pour les enfants ne parlant pas la langue d'instruction n'est pas mentionné explicitement dans l'agenda. À vrai dire, la posture adoptée à ce sujet est pragmatique et consensuelle (Unesco *et al.*, 2015a).

- 7 La quatrième orientation identifiée recouvre l'éducation en vue du développement durable (EDD) et l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM). L'EDD et l'ECM visent à développer les compétences, les valeurs et les attitudes qui permettent aux citoyens de mener une vie saine, de prendre des décisions éclairées et de relever les défis locaux et mondiaux. Si l'EDD n'est pas une proposition nouvelle, l'ECM constitue une rupture qui mérite d'être signalée. En effet, parler de citoyenneté mondiale signifie une remise en question du traditionnel ancrage national de la citoyenneté. Cela dit, il reste à opérationnaliser la citoyenneté mondiale et à la faire vivre réellement à l'école. En d'autres termes, il nous semble qu'il aurait été plus pertinent de parler d'éducation à la citoyenneté dans un contexte de mondialisation que d'éducation à la citoyenneté mondiale (Tawil, 2013). La cinquième orientation retenue dans l'agenda concerne l'apprentissage tout au long de la vie. Il s'agit de promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous, dans tous les contextes et à tous les niveaux de l'éducation, ce qui implique un accès équitable et élargi à l'enseignement et à la formation professionnelle, ainsi qu'à l'enseignement supérieur et à la recherche, avec une attention particulière portée à l'assurance qualité.
- 8 La sixième orientation recommande de développer l'éducation dans les zones de conflits. Une part importante de la population non scolarisée à travers le monde vit dans des zones touchées par l'urgence. Les attaques contre les institutions éducatives, ainsi que les catastrophes naturelles et les pandémies, continuent de perturber l'éducation à l'échelle mondiale. L'agenda appelle à concevoir des systèmes éducatifs plus inclusifs, réactifs et résilients, afin de répondre aux besoins des apprenants qui sont confrontés à ces situations, notamment les personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays et réfugiées.
- 9 Les six orientations peuvent se répartir schématiquement selon trois paradigmes.

Figure 1. Trois paradigmes organisant les nouvelles orientations de l'Agenda 2030



- 10 Les orientations 1, 2 et 3 sont clairement héritières du paradigme humaniste considérant que l'école est liée aux droits humains. D'une part, l'accès à l'éducation est un droit fondamental et, d'autre part, les connaissances acquises par l'éducation

permettent l'effectivité d'autres droits. Ces orientations sont essentiellement portées par l'Unesco qui est également qui promeut activement dans l'orientation 4. L'apprentissage tout au long de la vie (orientation 5) peut signifier des implications sensiblement différentes : « le droit de chaque individu à apprendre tout au long de sa vie et la responsabilité de l'État pour lui fournir les moyens matériels de le faire » ou « la possibilité offerte aux entreprises d'avoir une main-d'œuvre flexible et l'exigence pour les employés de se recycler à perpétuité ». L'orientation 6 s'inscrit clairement dans une conception néolibérale de l'éducation considérant l'éducation comme productrice de ressources humaines en faveur de l'économie. Cette orientation souligne la nécessité de passer de l'éducation pour tous à l'apprentissage pour tous mesuré par les tests standardisés (World Bank, 2011). Comme suggéré par Sayed et Ahmed (2015) le risque de l'agenda 2030 est que la qualité de l'éducation soit uniquement définie par la littératie et la numératie. Ce qui revient à restreindre la qualité à ce qui peut être mesuré et à ignorer les divers effets de l'enseignement.

- 11 Dans l'ensemble, il est aussi important d'observer que le nombre d'orientations humanistes et intermédiaires dépasse le nombre d'orientations qu'on peut qualifier d'instrumentales et néolibérales. Nous ne pouvons pas non plus escamoter l'existence, dans l'Agenda, d'orientations courageuses sur les droits humains ou la diversité culturelle (Unesco *et al.*, 2015a).
- 12 Notre lecture de l'Agenda 2030 nous amène à penser que l'existence de ces six orientations au sein d'un même agenda est certainement un résultat pragmatique, fruit de longues négociations. Il peut être considéré comme un consensus mou ou un plus petit dénominateur commun, sur lequel les pays et les organisations internationales peuvent construire leurs politiques éducatives. Il faut aussi dire que ce consensus ambivalent n'aborde pas les sujets qui fâchent. Par exemple, alors que l'agenda affirme que l'éducation est un bien public et rappelle la responsabilité de l'État, il ne proclame pas l'interdiction des frais de scolarité dans les écoles publiques et ne se prononce pas clairement sur le financement public de l'école privée.

Perspectives et débats dans les systèmes éducatifs africains

- 13 Comment ces six orientations peuvent-elles être utilisées par les pays africains pour réformer leurs systèmes éducatifs.

Éducation inclusive et équitable

- 14 Les systèmes éducatifs africains sont confrontés à l'exclusion. Si on examine les chances qu'a un enfant issu du monde rural, de certaines minorités ethniques, de sexe féminin de bénéficier de quelques années de scolarité, elles sont encore minimes. Les systèmes éducatifs fonctionnent toujours selon un modèle extractif. L'équité est intimement liée au financement de l'éducation. D'une part, les parents les plus pauvres, supportent une partie des coûts de l'éducation de leurs enfants. D'autre part, dans de nombreux pays, l'éducation publique n'est pas accessible car elle n'est pas réellement gratuite. Cette orientation nous semble positive dans la mesure où elle permettrait de s'attaquer au financement public de l'éducation de base. Si l'éducation est un bien public, les enseignants communautaires payés par les parents doivent être de la

responsabilité de l'État. De même, les frais de scolarité et d'inscription dans les écoles publiques devraient être proscrits.

Allongement de la scolarisation

- 15 Cette orientation ne nous paraît pas pertinente dans le contexte africain. En effet, offrir une éducation primaire universelle de qualité est déjà un objectif ambitieux. De nombreux pays, qui peinent à garantir une salle de classe convenable, un enseignant ayant achevé sa formation professionnelle, un manuel scolaire de lecture pour chaque élève et un nombre raisonnable d'élèves par classe vont devoir viser le développement du préscolaire et de l'enseignement secondaire (douze années de scolarité dont neuf obligatoires). Compte tenu de leurs ressources limitées, y compris celles fournies par la communauté internationale, cela aboutira à un saupoudrage des efforts sur trop d'objectifs. Par ailleurs, l'allongement de la durée de la scolarisation sans une révision du modèle de développement nous paraît contreproductif. Former des cohortes de diplômés du secondaire et du supérieur pour les mettre sur un marché de travail incapable de les absorber aboutira à une impasse.

Éducation de qualité définie principalement par les tests standardisés

- 16 L'impératif de mesurer les résultats d'apprentissage bute en Afrique sur trois écueils. Le premier est lié à l'utilisation de langues d'instruction exogènes, que les enfants et mêmes les enseignants peinent à comprendre. Sans une introduction obligatoire des langues nationales dans l'instruction, il est impossible d'améliorer les résultats d'apprentissages des élèves. Le deuxième écueil concerne les réformes curriculaires indispensables, afin de rendre les résultats d'apprentissage tangibles. Or la plupart de réformes engagées n'ont pas dépassé le stade expérimental (Lauwerier et Akkari, 2013). Le troisième écueil concerne la construction d'une capacité nationale de développement de tests standardisés et de recueil de statistiques fiables sur l'éducation.

Éducation en vue du développement durable et à l'éducation à la citoyenneté mondiale

- 17 L'Afrique est confrontée à de nombreux défis écologiques. Réorienter l'éducation pour contribuer à un développement plus durable est une piste prometteuse. Une proposition concrète serait de rendre l'environnement des écoles africaines plus sain. On peut commencer par des mesures pratiques, telles que fournir dans toutes les écoles publiques de l'eau potable et des toilettes fonctionnelles et en nombre suffisant. Le concept d'éducation à la citoyenneté mondiale a une chance de s'opérationnaliser en Afrique, s'il intègre les approches traditionnelles et culturelles de gestion des conflits.

Apprentissage tout au long de la vie

- 18 Beaucoup de jeunes se retrouvent en dehors de l'école après quelques années de scolarisation. D'autres, dans les régions rurales éloignées, sont restés en marge de toute scolarisation. Le principe d'apprentissage tout au long de la vie est donc

particulièrement fécond pour ce public. Les alternatives éducatives développées en Afrique méritent de disposer de financements adéquats et peuvent même avoir un impact positif sur la forme scolaire.

Éducation dans les zones de conflits

- 19 De nombreuses régions en Afrique sont le théâtre de conflits persistants. Ces dernières années, des pays comme la République centrafricaine, la République démocratique du Congo, entre autres, ont connu des crises majeures. Ces conflits, souvent transfrontaliers, appellent à une réflexion de fond sur le type d'éducation à promouvoir dans ces zones.
- 20 L'examen des six principales orientations de l'Agenda 2030 montre les potentialités ouvertes par cet instrument de politique éducative internationale en Afrique. Néanmoins, certaines orientations doivent être adaptées aux réalités africaines et faire l'objet d'une réflexion critique. L'allongement de la scolarisation risque de détourner les pays africains de l'impératif d'universalisation d'un enseignement primaire de qualité permettant de réels acquis d'apprentissage.
- 21 Sans nier son importance symbolique, le nouvel Agenda de l'éducation 2030 a été le fruit d'un consensus ambivalent entre tradition humaniste et approche néolibérale de l'éducation. Malgré une rhétorique de transformation, l'Agenda adopte principalement un modèle de développement pro-croissance et une approche utilitaire de l'éducation (Brissett et Mitter, 2017). Même si l'approche humaniste est présente dans de nombreuses orientations, le néolibéralisme éducatif est bien visible par l'omniprésence du thème des résultats d'apprentissage mesurables par des tests standardisés.
- 22 Ce sont les acteurs de sur le terrain qui vont déterminer, selon les rapports de force entre eux, la fécondité relative de cet agenda en mettant en œuvre si possible les orientations les plus prometteuses pour le plus grand nombre. C'est donc la capacité des États-nations, notamment les plus pauvres, et des sociétés civiles à s'approprier cet outil et à en traduire les éléments les plus pertinents dans leurs politiques éducatives nationales qui déterminera la valeur définitive de l'Agenda 2030 dans la gouvernance mondiale de l'éducation.

BIBLIOGRAPHIE

BRISSETT N., MITTER R. (2017) : « For function or transformation? A critical discourse analysis of education under the Sustainable Development Goal », *Journal for Critical Education Policy Studies*, 15(1). [<http://www.jceps.com/archives/3326>]

LAUWERIER T., AKKARI A. (2013) : « Quelles approches pour réformer le curriculum et l'école en Afrique ? Constats et controverses », *Revue africaine de recherche en éducation*, (5), 55-64.

WORLD BANK (2011) : *Learning for All. Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development*, Washington, DC : The World Bank.

TAWIL S. (2013) : « Le concept de “citoyenneté mondiale” : un apport potentiel pour l'éducation multiculturelle ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (63), 133-144.

UNESCO, UNICEF, Banque Mondiale, Fonds des Nations Unies pour la population, Programme des Nations Unies pour le développement, ONU Femmes et Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (2015a) : *Déclaration d'Incheon, Éducation 2030 : Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous*, Incheon : UNESCO.

INDEX

Mots-clés : système éducatif, qualité de l'éducation, éducation inclusive, éducation à la citoyenneté, ODD : objectifs de développement durable

Palabras claves : sistema educativo, calidad de la educación, educación inclusiva, educación para la ciudadanía, ODS: objetivos de desarrollo sostenible

Index géographique : Afrique

Keywords : educational system, educational quality, inclusive education, citizenship education, SDGs: Sustainable Development Goals

AUTEUR

ABDELJALIL AKKARI

Abdeljalil Akkari est professeur en « dimensions internationales de l'éducation » à l'Université de Genève (Suisse). Ses principaux travaux de recherche concernent l'éducation interculturelle, l'analyse des inégalités éducatives, la formation des enseignants et l'internationalisation des politiques éducatives. Courriel : abdeljalil.akkari@unige.ch